

Egzemplaryzm i studia przykładowe w nauczaniu geografii

(w świetle studiów literatury
i badań własnych)

Nauczanie egzemplaryczne, zwane też w dydaktyce geografii metodą studiów przykładowych, wzorcowych lub reprezentatywnych, zdobyło w ostatnim trzydziestoleciu dużą popularność, zwłaszcza w RFN i w Wielkiej Brytanii.

W polskiej literaturze ogólnodydaktycznej egzemplaryzm uważany jest bądź to za teorię doboru i układu treści w programach szkolnych (Cz. Kupisiewicz, 1973), bądź za „pogląd w dydaktyce, według którego systematyczne nauczanie przedmiotowe trzeba zastąpić nauczaniem opartym na wybranych odpowiednio przykładach...” (W. Okoń 1975, s. 63—64). Informacje na temat egzemplaryzmu w tej literaturze są dość ubogie i na ogół krytyczne.

Rodzime piśmiennictwo w zakresie dydaktyki geografii na temat egzemplaryzmu również odznacza się dużym ubóstwem, ponieważ nie licząc prób autora niniejszego artykułu (1979), ogranicza się ono do przetłumaczenia krótkich doniesień brytyjskich (A. Garnett 1957) i zachodniemieckich (M. Hirtg i G. Kettermann 1973; W. Sperling 1974) oraz trzech przykładów w pracy UNESCO (*O nauczaniu geografii*, 1970). Brak jest natomiast studiów literatury zagranicznej i pogłębionych refleksji oraz empirycznych prób zastosowania egzemplaryzmu w nauczaniu geografii w Polsce. Uzupełnienie, chociaż częściowe, tego braku jest celem niniejszego artykułu.

Nazwa egzemplaryzm pochodzi od łacińskiego exemplum, co oznacza wzór, przykład. Za datę powstania egzemplaryzmu przyjmuje się rok 1951,

kiedy to odbyła się w Tübingen (RFN) konferencja przedstawicieli szkół różnego typu, na której dokonano analizy przyczyn niedomagań szkolnictwa RFN i szukano dróg wyjścia z impasu.

Uchwały tej konferencji wskazują po raz pierwszy w postaci dokumentu najważniejsze założenia i cechy egzemplarycznego nauczania. We wstępnej części uchwał czytamy „...niemiecka oświata jest w niebezpieczeństwie, intelektualne życie udusi się przez obfitość materiału” (W. Flitner 1954, s. 7). Dalej uchwały postulują odejście od erudycji w nauczaniu, żądają uzyskiwania wydajności przez gruntowność, wzywają do ukazywania problemów intelektualnych na przykładzie pojedynczego, przez uczniów rzeczywiście zrozumiałego tematu.

Myśl pogłębionego opracowywania przy pomocy pojedynczych przykładów pochodzi prawdopodobnie od H. Heimpla (E. Weniger 1949), który w 1949 r. wykazał, że przez rozpatrzenie 12 postaci historycznych (np. Karola Wielkiego, Tomasza Becketa, Henryka III, Dżyngis chana, Joanny d'Arc) można ukazać całe średniowiecze. H. Heimpel takie rozwiązanie, jeszcze przed konferencją w Tübingen, nazwał „zasadą paradygmatyzmu” (gr. *paradigma* — przykład, wzór).

J. Derbolav (1951) stwierdził, że tradycyjne, humanistyczne gimnazjum zawsze pracowało egzemplarycznie. U podstaw swej pracy kształcącej kładło ono wybór obowiązkowej lektury, która była szczegółowo interpretowana. Wybór lektury następował reprezentatywnie pod kątem realizacji celów humanistycznych, które znajdowano w literaturze starożytnej i w europejskiej klasycie. Zdaniem J. Derbolava cele te współcześnie stały się anachroniczne, ale sposób kształcenia był dobry, ponieważ ogniskował materiał nauczania wokół dzieł reprezentatywnych. Dla egzemplarycznego nauczania niezbędne są: selekcja materiału, heurystyczna metoda i genetyczne stanowisko.

Wybitny dydaktyk RFN M. Wagenschein wprowadził do literatury i do praktyki szkolnej nazwę egzemplaryzm, która powszechnie się przyjęła. Opracował on szereg prac teoretycznych (1953, 1954, 1957), które wywarły duży wpływ na nauczanie w Europie Zachodniej. M. Wagenschein wyprowadził swoje idee o egzemplaryzmie z nauczania fizyki. Jego podstawowym postulatem jest oderwanie nauczania od sumarycznego gromadzenia wiedzy w umyśle ucznia, od ideału encyklopedycznego wykształcenia. Postulat ten na ogół jest przyjmowany przez naszą współczesną dydaktykę ogólną i dydaktykę geografii.

Główne tezy W. Wagenscheina są następujące:

— Im głębiej pogrążamy się w przedmiot, tym bardziej zacierają się jego granice i osiąga się „humanizującą głębię”, w której my jako cała ludzkość tkwimy i kształtujemy się. W tezie tej można się dopatrzeć zbieżności z nurtującą naszą teorię i praktykę szkolną tezą o konieczności integracji procesu nauczania i uczenia się.

— Im bardziej usilnie i żarliwie zagłębiaamy się w wyjaśnianiu odpowiedniego problemu jakiegoś przedmiotu, tym więcej zyskuje samoczynnie całość

przedmiotu i osobowość uczącego się. Kolejna teza koresponduje z naszym nauczaniem problemowym.

— W nauczaniu nie ważny jest szeroki przegląd tematów, lecz pogłębienie nielicznego, egzemplarycznego materiału. Podobna teza funkcjonuje w Polsce, w szkolnictwie średnim na zajęciach fakultatywnych oraz w szkolnictwie wyższym na zajęciach seminaryjnych.

— Wybór materiału egzemplarycznego winno się dokonywać wg „kanonów głównych zjawisk” (kryteriów); tj. reprezentatywności treści w stosunku do struktury przedmiotu, możliwości uczenia określonej metody pracy oraz szans rozwoju osobowości. Teza ta wzbudziła w RFN i nadal wzbudza dużo kontrowersji.

— W egzemplarycznym nauczaniu kroczymy od pojedynczego przykładu ku całości, co narzuca konieczność stosowania indukcyjnego toku rozumowania. Cenną rzeczą jest śledzenie metod pracy badacza, przeżywanie jego niepowodzeń i radości. „Nie dajmy niczego bez uzasadnienia, żadnego wyniku bez zastosowania metody poznania” (M. Wagenschein 1957, s. 34). Maksymy te wydają się szczególnie przydatne, ze względów kształcących i wychowawczych, nauczaniu geografii w Polsce.

— Podstawowym warunkiem skuteczności egzemplarycznego nauczania jest dobrze obmyślane i zastosowane tzw. „wejście” (wprowadzenie) do nowego problemu (tematu). Wejście to musi wywołać zdziwienie, zaciekawienie i napięcie uwagi uczniów. Łatwo zauważyć, że „wejście” jest odpowiednikiem sytuacji problemowej w nauczaniu i uczeniu się problemowym. Warto przypomnieć, że słuszny postulat zainteresowania ucznia nowym tematem podnoszony był już w XIX w. przez J. F. Herbarta i na początku XX w. przez J. Deweya.

— Wybitnie szkodliwa dla procesu nauczania jest „siekanina” tego procesu na 45-minutowe lekcje. Lekcje powinny być przynajmniej dwugodzinne. Dwugodzinne (90-minutowe) lekcje geografii z dobrym rezultatem prowadził autor niniejszego artykułu podczas różnych badań eksperymentalnych (1971, 1979). O korzyściach płynących z 90-minutowych lekcji w szkole średniej pisała również M. Śliwińska (1975). Z doświadczenia wnosi się, że wydłużenie czasu trwania jednostki lekcyjnej korzystnie wpływa na efektywność nauczania i uczenia się tylko młodzieży starszej.

— Niepożądane jest rozpoczynanie nauczania od nauczania systematycznego, systematyczność może być ewentualnie odleglejszym celem, a nie środkiem do tego celu. „Wieży wiedzy nie musimy przechodzić od dołu, lecz możemy wejść gdziekolwiek i odkryć związki łączące ten punkt wejścia z innymi punktami” (M. Wagenschein 1957, s. 31). Tak zatem M. Wagenschein, w odróżnieniu od innych egzemplarystów, nie odrzuca całkowicie zasady systematyczności nauczania, lecz stawia ją na dalszym planie. Należy również stwierdzić, że w niektórych dawnych i współczesnych polskich programach i podręcznikach geografii, przeznaczonych na elementarny poziom nauczania, widoczne są odstępstwa od systematyczności na rzecz epizodyczności. W świe-

tle uznawanej przez naszą pedagogikę teorii strukturyzacji nie można się zgodzić z M. Wagenscheinem co do sensowności budowy struktury wiedzy w umyśle ucznia nie od fundamentów, lecz od dowolnego elementu tej struktury.

Sens i granice zasad nauczania egzemplarycznego ukazane są w pracy H. Scheuerla (1958). Autor ten wskazał na wieloznaczność pojęcia nauczanie egzemplaryczne. Stwierdził, że może ono być: przykładem, wzorem, typem, modelem, porównaniem, *pars pro toto* (część za całość).

Celem pełniejszego rozeznania dorobku zachodnioniemieckich pedagogów w zakresie egzemplarycznego nauczania należałoby jeszcze przestudiować prace H. Heimpela, H. Ebelinga, W. Kafki i innych. Niestety, autor niniejszego artykułu dotychczas nie miał do nich dostępu.

W RFN ukazało się także wiele opracowań poświęconych zastosowaniu egzemplaryzmu w nauczaniu poszczególnych przedmiotów, w tym także w nauczaniu geografii.

Jednym z najbardziej znanych zachodnioniemieckich dydaktyków geografii, zajmujących się nauczaniem egzemplarycznym, jest H. Knübel. Jest on redaktorem i współautorem pracy zbiorowej pt. *Exemplarisches Arbeiten im Erdkundeunterricht* (1960). Praca ta zawiera teoretyczne rozważania nad istotą i możliwościami zastosowania egzemplaryzmu w nauczaniu geografii oraz wyniki praktycznych prób i doświadczeń w tym zakresie.

We wstępie cytowanej pracy H. Knübel stwierdza, że nie ma innego przedmiotu szkolnego, który więcej cierpi pod ciężarem obfitości materiału niż geografia. W żadnym innym przedmiocie nie istnieje też tak wielkie niebezpieczeństwo chybienia kształcącego celu nauczania.

H. Knübel uważa, że nauczanie egzemplaryczne jest nie tylko drogą do przezwyciężenia obfitości materiału, nie jest też metodą nauczania, jest to raczej nowy sposób (system) kształcenia. Sposób ten wymaga od nauczyciela o wiele większego przygotowania się do lekcji niż sposoby dotychczasowe. Jest to zarówno uczenie metod pracy, jak i dostarczanie wiedzy oraz przeżyć, za pomocą wykładu, heurystyki i samodzielnej pracy uczniów. Jest to praca na przygotowanym materiale roboczym, dostosowanym do wcześniej prześlądanego celu.

H. Knübel proponuje, aby materiał nauczania przewidziany programem dla danej klasy nauczyciel rozpatrzył pod kątem widzenia, co należy uznać za materiał zasadniczy, jako „punkt węzłowy”, który zostanie gruntownie opracowany. Np. dla opracowania RFN i NRD autor proponuje 15 punktów węzłowych, na które dzieli całoroczny materiał. A oto przykłady owych punktów:

— Szlezwig-Holsztyńskie wybrzeże Morza Północnego. Opracować szczegółowo: niszczącą działalność morza, walkę człowieka z morzem, typy krajobrazowe — wyspy, watty, żuławy, geesty, wybrzeże jako region gospodarczej działalności społeczeństwa.

— Hamburg jako port światowy o typie portu położonego u ujścia rzeki.

— Linia Odra-Nysa. Problemy graniczne.

Na opracowanie każdego z tych 15 punktów przewiduje się 4—8 lekcji (przy 2 godz. tyg. geografii), z których ostatnią należy poświęcić na przeniesienie cech na inne, podobne tereny oraz na wytworzenie całościowego obrazu RFN i NRD.

Przy nauczaniu geografii regionalnej Europy należy gruntownie opracować: jeden kraj alpejski, jeden śródziemnomorski, Francję, Wielką Brytanię, jedno państwo skandynawskie i Związek Radziecki.

W nauczaniu i uczeniu się o tych krajach powinno się akcentować osobliwą, za każdym razem inną tematykę. Raz szczegółowo należy potraktować klimat i roślinność (kraj śródziemnomorski), drugi raz krajobraz wysokogórski (kraj alpejski), innym razem życie mieszkańców i jego przejawy w budownictwie, odżywianiu i kulturze (Francja), jeszcze innym razem industrializację, handel i żeglugę (Wielka Brytania), wreszcie ustroj polityczny i system gospodarczy (ZSRR).

Przytoczone tematy wskazują, że egzemplaryczne nauczanie geografii według H. Knübla to koegzystencja egzemplarycznego i dominantowego układu materiału nauczania.

H. Knübel w cytowanej pracy dużo miejsca poświęcił proponowanym przez M. Wagenscheina „wejściom”, czyli sposobom zaciekawienia ucznia nowym tematem. Zdaniem H. Knübla, nie wzbudza zaciekawienia ucznia rozpoczynanie pracy pytaniami o położenie, granice, budowę geologiczną itp. Zaleca natomiast następujące sposoby i środki:

- wyświetlanie barwnych, dobrze dobranych przeźroczy;
- czytanie opisów podróży badawczych;
- ukazanie aktualnego problemu danego kraju, problemu wymagającego zmagania się społeczeństwa z jego rozwiązaniem;
- odczytanie notatki prasowej informującej o ważnym zdarzeniu czy kłopotcie;
- konfrontacja odmiennych poglądów na tę samą sprawę;
- zaznajomienie z projektem nowej, ważnej inwestycji;
- wykorzystanie obrazu statystycznego, ukazującego nieoczekiwany stan rzeczy;
- wywiad ze specjalistą lub gościem z innego kraju;
- słuchanie audycji radiowych, zwłaszcza audycji zawierających momenty przygodowe;
- porównanie dwóch krajobrazów, państw, miast itp.

Przytoczone sposoby i środki spotyka się również w pracy prądujących nauczycieli geografii w Polsce.

Interesujące są rozważania i przykłady H. Knübla (1960, s. 41) dotyczące pogłębionego poznawania istoty rzeczy. Poznawanie to winno obejmować następujące etapy: ukazanie zjawiska — wnikanie w przyczyny, motywy i cele — naukowo-teoretyczne i filozoficzne pogłębienie — światopoglądowe zastosowanie.

Np. przy poznawaniu wiecznie zielonego lasu równikowego (w 5 lub

6 roku nauczania) po ustaleniu cech wybranego obiektu ukazuje się ich klimatyczne przyczyny, dochodzi do niektórych klimatycznych prawidłowości i wyjaśnia wpływ tych prawidłowości na formacje roślinne. Na wyższym stopniu nauczania (w 7 roku nauczania) wprowadza się cyrkulację powietrza, strefy klimatyczne i roślinne — następuje ukazanie zasadniczych elementów struktury geograficznej powłoki. Ukazuje się też udział fizyki, chemii, biologii i geografii w wyjaśnianiu zjawisk przyrody i w wykrywaniu jej praw oraz znaczenie metod ilościowych w badaniach geograficznych. Następnie zmierza się do uświadomienia uczniom, że w naturze Ziemi wszystko przebiega według praw przyrody. Dlatego też człowiek nie powinien bezmyślnie niszczyć tworów przyrody, winny one być zachowane dla przyszłych pokoleń.

Według doniesień M. Hirta i G. Kettermanna (1973, s. 199) egzemplaryczne nauczanie zrodziło się jako reakcja na przeładowanie materiałem programów i podręczników, wyszło z nauczania matematyki i przedmiotów przyrodniczych, a następnie zostało zastosowane prawie we wszystkich przedmiotach szkolnych. I tak np. w nauczaniu geografii „Włochy były modelowym przykładem kraju śródziemnomorskiego, na którym demonstrowano właściwości klimatu śródziemnomorskiego, gospodarki rolnej w tym regionie oraz warunków życia. Sahara służyła jako przykład pustyni tropikalnej, a północne Niemcy jako przykład krajobrazu morenowego. Egzemplaryczne nauczanie znalazło podatny grunt w geografii, ponieważ to, co jest przedmiotem tej dyscypliny, a więc krajobrazy, miasta, góry wybrzeża, są czymś indywidualnym i zarazem typowym. Ale właśnie na tym tle powstały wątpliwości i zastrzeżenia. To co typowe może być bowiem transponowane z jednego kraju na inny, ale nie to, co jest indywidualne. Czy wystarczy, ażeby uczeń np. o Grecji lub Hiszpanii wiedział tylko to, co kraje te mają wspólnego z Włochami? Uwzględniając te zastrzeżenia próbowano połączyć zasadę egzemplarycznego nauczania z nauczaniem kursowym. Pojęcia zdobyte przy stosowaniu metody egzemplarycznej miały być w ten sposób skonkretyzowane. Zabiegi te prowadziły z kolei do przeładowania materiału i spowodowały krytyczny stosunek do metody egzemplarycznego nauczania również w zmodyfikowanej postaci”.

Z artykułu W. Sperlinga (1974, s. 155) dowiadujemy się m. in., że „cała problematyka egzemplarycznego nauczania znalazła w końcu ujście w dyskusji na temat celów nauczania” i zorientowanych na te cele programów nauczania.

W dyskusji tej szczególną rolę odegrały artykuły E. Ernsta (1979), który na początku lat siedemdziesiątych sformułował nowe cele nauczania geografii. E. Ernst wychodząc z tzw. „pól sytuacyjnych” i „dyspozycji postaw” wyróżnił i uzasadnił cele: ogólne, instrumentalne, poznawcze (merytoryczne) i uczuciowe (W. Sperling 1974; E. Ernst, 1979). W celach ogólnych chodzi o umiejętność i gotowość do orientacji w świecie naukowym i do dalszego kształcenia się, umiejętność konfrontacji ze współczesną i przyszłą cywilizacją oraz o umiejętność

krytycznego współdziałania w wykorzystaniu przyrody i w kształtowaniu demokratycznego społeczeństwa. Cele instrumentalne dotyczą tzw. technik podstawowych, tj. umiejętności posługiwania się mapą, terenowymi przyrządami pomiarowymi, statystyką itp. Cele poznawcze (merytoryczne) obejmują zarówno poznawanie faktów i uogólnień, jak też wyrabianie zdolności myślenia w aspektach przestrzennych (analizowania, rozpoznawania, przewidywania, oceny). Cele uczuciowe dotyczą zaś emocjonalnej strony nauczania i wychowania.

Czy powyższe cele zostaną akceptowane w zróżnicowanym szkolnictwie RFN, czy i na ile do realizacji tych celów przydatny będzie egzemplaryzm? Na podstawie projektu programu zaprezentowanego w 1971 r. na zjeździe niemieckich geografów w Erlagen, zasad nauczania geografii podawanych przez M. F. Wockego (1979) oraz sprawozdania z VI Konferencji geografów Polski i RFN odbytej w 1974 r. w Brunzshwiku i Eschwege (M. Czekańska 1975) można wnosić, że idee egzemplaryzmu w nauczaniu geografii w RFN nadal są żywe.

Według ustaleń J. Prystroma (1977) egzemplaryzm wywarł duży wpływ na dydaktykę i praktykę szkolną w RFN. Nastąpiło powszechne przejście od nauczania encyklopedycznego i apodyktycznego do nauczania wybiórczego i badawczego. Pod wpływem haseł egzemplaryzmu zastąpiono dawne programy nauczania przez tzw. „curriculum”, przez które rozumie się całość treści, metod i środków nauczania oraz zadania do kontroli wyników. Egzemplaryści przyczynili się do wydawania coraz lepszych, wielokolorowych podręczników i materiałów do ich obudowy. Największe triumfy święcił egzemplaryzm w RFN w latach 1960—1965. Po tym okresie fala entuzjazmu dla tej nowości opadła, pojawiło się wiele głosów krytycznych. Najważniejsze zarzuty stawiane egzemplaryzmowi dotyczą nierealności ustalania celów „funkcyjnych” przez nauczycieli (wymaga to bardzo wysokich kwalifikacji i mistrzostwa dydaktycznego), orzekania, co jest reprezentatywne w stosunku do czego, zbyt dużych wymagań stawianych przeciętnemu uczniowi oraz stwarzania okoliczności do uprawiania dyletantyzmu.

Prześledźmy z kolei dostępną literaturę na temat tzw. studiów przykładowych, stosowanych w szkolnictwie Wielkiej Brytanii.

W 1957 r. Redakcja „Geografii w Szkole” otrzymała za pośrednictwem UNESCO i opublikowała artykuł A. Garnett — starszego wykładowcy Uniwersytetu w Sheffield, informujący o nauczaniu geografii w Wielkiej Brytanii.

Autorka tego artykułu pisząc m. in. o metodach nauczania geografii donosiła, że zajęcia terenowe i studia przykładowe (*sample study*) stanowią podstawowe sposoby nauczania i uczenia się geografii w szkołach brytyjskich. Studia przykładowe wg A. Garnett (1957, s. 317) polegają na badaniu „konkretnych, starannie wybranych obiektów przykładowych, np. fermy, fabryki, osiedla, które są szczegółowo opisywane i wraz z innymi opracowanymi przykładami stanowią podstawę do uogólnień, porównań i syntezy w ramach

studium regionalnego”. Zdaniem autorki o wzroście zainteresowania studiami przykładowymi w Wielkiej Brytanii świadczy wzrastająca ilość szkolnych podręczników geografii opracowanych według tej metody. Podręczniki zawierające studia przykładowe stosowane są przede wszystkim w niższych klasach grammar i secondary modern school. Przykładem jest seria podręczników Real Geography (Rzeczywistej geografii) opracowanych przez wybitnego dydaktyka geografii J. Fairgrieve’a. Studia przykładowe i prace terenowe wymagają różnych pomocy dydaktycznych, spośród których najważniejszymi są mapy o dużej skali (topograficzne). Upowszechnianie map o dużej skali stanowi charakterystyczny, współczesny trend w brytyjskim nauczaniu geografii.

Z nowszej pracy pt. *New Movements in the Study and Teaching of Geography* (1972) wynika, że do współczesnych tendencji w nauczaniu geografii w Wielkiej Brytanii należą: praca z mapą, uczenie geografii miast, wprowadzanie metod ilościowych oraz rozwijanie umiejętności spostrzegania i myślenia.

Według A. Garnett (1957, s. 317) studia przykładowe są uzupełniane przez bezpośrednią wymianę materiałów między szkołami oddalonymi od siebie (nawet położonymi poza krajem) oraz przez wykorzystywanie wyników badań towarzystw naukowych, materiałów firm handlowych i przedsiębiorstw przemysłowych. „Uzupełnieniem studiów jest również metoda adoptowania przez szkoły gospodarstw wiejskich oraz statków marynarki handlowej”.

Na dydaktykę i nauczanie geografii w Polsce znaczny wpływ wywarła książka pt. *O nauczaniu geografii*, wydana przez PZWS w r. 1970. Książka ta jest przekładem, wykonanym przez J. Barbaga, publikacji *Source Book for Geography Teaching*, wydanej przez UNESCO w roku 1965. Książkę tę opracował zespół wybitnych dydaktyków angielskich, francuskich i belgijskich, pod kierunkiem B. Brouillette — Przewodniczącego Komisji Nauczania Geografii przy Międzynarodowej Unii Geograficznej.

W 4 rozdziale tej książki, opracowanym przez brytyjskiego dydaktyka geografii N. J. Gravesa, poświęconym metodom nauczania geografii, znajduje się podrozdział dotyczący zastosowania studiów przykładowych (reprezentatywnych).

N. J. Graves (1970) objaśnia istotę studiów przykładowych analogicznie jak A. Garnett (1957), upewnia nas w przekonaniu, że wielu autorów współczesnych szkolnych podręczników geografii unika szarzyzny w tych podręcznikach przez użycie „studiów”, podaje zalety tej metody oraz egzemplanuje swoje uogólnienia trzema wartościowymi przykładami studiów.

Przykład 1 dotyczy farmy sadowniczej w Kent (Anglia), przeznaczony jest dla uczniów w wieku lat 12. Celem studium jest ukazanie uczniom zależności sadownictwa w Kent od ekspozycji, stosunków wodnych i rodzajów gleb. Podstawowymi pomocami dydaktycznymi są: szczegółowa mapa farmy Pickhill w Tenterden Kent i informacje o tej farmie, które można otrzymać od Stowarzyszenia Rolniczego w Londynie. Metoda pracy przypomina he-

urezę, w której nauczyciel formułuje pytania i polecenia, uczniowie udzielają odpowiedzi, wykonują szkice i notatki. Notatki obejmują wnioski uogólniające cząstkowe (np. „Farma Pickhill jest farmą mieszaną o produkcji roślinnej i hodowlanej. Specjalizuje się w produkcji owoców, takich jak: jabłka, gruszki, śliwki i czereśnie. Przeszło połowa całego areалу farmy poświęcona jest tym właśnie uprawom.”) i główne (np. „Farmer dostosował użytkowanie ziemi w swoim gospodarstwie w celu wykorzystania stoku i różnych typów gleb. Produkujące owoce hrabstwo Kent w Anglii ma wiele podobnych farm, chociaż w szczegółach różnią się one od Pickhill Farm” (— *O nauczaniu...*, 1970, s. 124 i 126).

Przykład 2 N. J. Graves zaczerpnął z Afryki. Jest to studium wioski Kraal k. Salisbury, przeznaczone dla uczniów od lat 14. Przykład ten zawiera również cele, wyposażenie w pomoce, treść pytań i poleceń oraz notatki — wnioski uogólniające (cząstkowe i główne).

Przykład 3 dotyczy oazy na Saharze i przeznaczony jest dla uczniów 11—13-letnich. Podstawą pracy jest studium mapy topograficznej i danych statystycznych ze stacji meteorologicznej oraz dyskusja. Jeden z głównych wniosków brzmi: „Rozwój obszarów pustynnych w ostatnich czasach. Nowe projekty sztucznego nawadniania. Rozwój eksploatacji surowców mineralnych. Zakłady badań atomowych... opłaca się rozwijać obszary pustynne, o ile przedstawiają wartość pod względem ekonomicznym lub strategicznym.” (*O nauczaniu...*, 1970, s. 137).

Zdaniem N. J. Gravesa (1970) studia przykładowe mogą być z korzyścią stosowane jako metoda nauczania zarówno w geografii ekonomicznej ogólnej (jako wstęp przy rozpatrywaniu poszczególnych upraw w serii studiów nad ich światowym rozmieszczeniem), jak też w geografii regionalnej świata (przykład dla studium większego regionu), zwłaszcza przy ukazywaniu kontrastów regionalnych. Do podstawowych walorów tej metody należą: zbliżanie uczenia się geografii do zajęć terenowych do bezpośredniej obserwacji, ułatwianie uczniowi zrozumienia spraw trudnych oraz rozwijanie uczuć sympatii dla cudzoziemców.

Z dokonanego przeglądu literatury wynika, że nauczanie egzemplaryczne i studia przykładowe stanowią ważką nowość dydaktyczną oraz że mimo pewnych różnic służą pogłębionemu poznawaniu wybranych problemów czy tematów — stanowią podstawę do uogólnień, tj. do kształtowania pojęć, dochodzenia do prawidłowości i teorii wyjaśniających, a także do wyrabiania określonych przekonań i postaw.

Różnice między egzemplaryzmem i studiami przykładowymi dotyczą głównie akcentowania różnych ich elementów. Egzemplaryści eksponują tzw. „wejście” (odpowiednik sytuacji problemowej) oraz bardziej zdecydowanie odchodzą od nauczania systematycznego. Natomiast dydaktycy lansujący studia przykładowe nie zrywają z nauczaniem systematycznym, ale jako istotną cechę podnoszą konieczność końcowych kroków uogólniających.

Pod wpływem ukazanych poszukiwań i rozwiązań zachodnioeuropejskich

również w Zakładzie Dydaktyki Geografii WSP w Krakowie od roku 1970 prowadzone są m. in. prace nad zastosowaniem egzemplaryzmu i studiów przykładowych w nauczaniu geografii w polskiej szkole. W naszych pracach, ze względów praktycznych, najczęściej posługujemy się nazwą studia przykładowe, mając przy tym na myśli zarówno postępowe założenia zachodnio-niemieckiego egzemplaryzmu, jak i brytyjskich studiów przykładowych. Tak też uczyniono w dalszej części niniejszego opracowania.

Dotychczas w ramach naszych prac nad egzemplaryzmem i studiami przykładowymi przestudiowano dostępną literaturę, wykonano 1 pracę dyplomową (S. Pichowicz 1974), 4 prace magisterskie (M. Leń 1976; J. Prystrom 1977; J. Woźniak 1977; M. Oksiuta 1977), przeanalizowano wiele dawnych i współczesnych, polskich i zagranicznych, szkolnych podręczników geografii (S. Piskorz 1979), opracowano projekt programu nauczania geografii dla kl. IV i V dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej (J. Flis 1976) oraz kilkanaście rozdziałów wdrożeniowego podręcznika geografii dla kl. V powszechnej szkoły średniej (S. Piskorz, S. Zając 1979). Nadto na zajęciach ze studentami geografii studiów stacjonarnych, zaocznych i podyplomowych przygotowano kilkadziesiąt projektów lekcji geografii i zajęć w SKKT-PTTK, niektóre z tych projektów zastosowano na lekcjach i w pracach pozalekcyjnych. Podczas pisania niniejszego artykułu trwały różne badania eksperymentalne nad skutecznością zaprojektowanych studiów przykładowych.

W ramach artykułu nie sposób jest ukazać szczegółowo całokształt naszych poczynań w omawianym zakresie. Z konieczności ograniczono się do zaprezentowania niektórych wyników i towarzyszących im refleksji oraz fragmentarycznych przykładów.

Studium literatury przekonało nas o możliwości i konieczności posługiwania się m. in. studiami przykładowymi w nauczaniu geografii w Polsce. Przekonanie to zostało zweryfikowane poprzez wykonane prace projektujące i eksperymentalne.

W wyniku naszych doświadczeń i przemyśleń nasuwają się następujące uogólnienia:

— Nauczanie egzemplaryczne (studia przykładowe) w odniesieniu do programów i szkolnych podręczników geografii należy rozumieć jako jeden z wielu możliwych sposobów układu treści (S. Piskorz 1979), natomiast w odniesieniu do lekcji geografii i zajęć pozalekcyjnych jako jedna z wielu godnych poleceń metod nauczania i wychowania.

— Największego mistrzostwa dydaktycznego wymaga (sprawia największą trudność) opracowanie i zrealizowanie tzw. „wejścia”, najbardziej zaś czasochłonne jest zdobywanie materiałów oraz opracowywanie toku postępowania dla uczniów.

— Wyniki nauczania geografii uzyskiwane przy stosowaniu studiów przykładowych na ogół są wyższe niż przy nauczaniu encyklopedyczno-podającym. Różnice w wynikach, na korzyść studiów przykładowych, najbardziej są widoczne w zakresie realizacji celów kształcących i wychowawczych.

— Potwierdzają się zalety i wady studiów przykładowych, podnoszone przez dydaktyków zachodnioniemieckich i brytyjskich. Nadto studia umożliwiają bardzo obecnie konieczną selekcję materiału, wzbudzają duże zainteresowania uczniów oraz umożliwiają prawidłowe stosowanie marksistowsko-leninowskiej teorii poznania — „od żywego oglądu do myślenia abstrakcyjnego i od niego do praktyki”. Równocześnie studia przykładowe są czasochłonne dla nauczycieli i uczniów, wymagają bogatej bazy materiałowej i nie nadają się do realizacji każdego celu dydaktyczno-wychowawczego.

— Studia przykładowe można stosować z dobrymi rezultatami zarówno w formie pracy zbiorowej, grupowej i indywidualnej, w warunkach terenowych i kameralnych.

— Stosowanie studiów przykładowych najbardziej jest uzasadnione na najniższym (w szkole podstawowej w kl. IV i V) i najwyższym poziomie nauczania geografii (na zajęciach fakultatywnych w kl. IV licealnej i na studiach wyższych — seminaRIA).

Na najniższym poziomie nauczania studia przykładowe racjonalnie wzbogacają spostrzeżeniowo-wyobrażeniową bazę uczniów i doprowadzają do uogólnień. Na najwyższym poziomie nauczania geografii studia przykładowe pozwalają na egzemplifikację uogólnień i na dochodzenie do nowych uogólnień.

— Podstawowy zarzut czyniony egzemplaryzmowi przez naszą literaturę ogólnodydaktyczną, dotyczący zrywania z nauczaniem systematycznym, wydaje się mniej szkodliwy w nauczaniu geografii niż w nauczaniu innych przedmiotów, np. matematyki. Ta mniejsza szkodliwość wynika ze specyfiki struktury geografii jako nauki i jako przedmiotu nauczania, z braku konieczności systematycznego nauczania geografii na stopniu elementarnym oraz z możliwości przyjmowania rozwiązań brytyjskich, nie zrywających z nauczaniem systematycznym.

A oto sygnalizowane uprzednio przykłady naszych rozwiązań:

W projekcie programu nauczania geografii dla kl. IV i V dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej, opracowanym przez J. Flisa (1976) i przesłanym do Zespołu Przedmiotowego IPS w Warszawie, uznaliśmy, że kurs geografii w tych klasach powinien być kursem epizodycznym, a więc zbliżonym do egzemplarycznego nauczania.

Dlatego autor w zaprojektowanym układzie haseł programu kl. IV nie trzymał się porządku przestrzennego: od morza do gór. Po ukazaniu kontrastu morze-łąd przeszedł w góry dla pokazania sposobów przedstawiania rzeźby terenu na mapie jak i różnych procesów, które w górach najłatwiej zaobserwować. Natomiast w układzie haseł programu dla kl. V autor kierował się (a nie trzymał ściśle) systemem ogólnej geografii fizycznej i ekonomicznej. W zaprogramowanych wędrówkach po świecie uwzględnił różne typy rzeźby terenu, różne typy klimatu, naturalnej roślinności, gospodarki ludzkiej (z uwzględnieniem typów ustrojowych) itd.

Według założeń omawianego projektu programu w kl. IV i V powinny

być liczne studia przykładowe (imaginowane wycieczki w różne regiony Polski i świata) wzbogacające u dzieci bazę wiadomości faktograficznych (wyobrażeń geograficznych) i wprowadzające je w cały system pojęć, z nieśmiałymi próbami ustalania pewnych cząstkowych reguł i wyjaśniania związków. Nie ma to być kurs systematyczny regionalnej geografii Polski i świata, ale nauczanie epizodyczne, dające przy tym okazje do opanowania podstawowych umiejętności technicznych (czytanie mapy, pomiary w terenie i na mapie, sporządzanie wykresów, czytanie danych statystycznych, posługiwanie się instrumentami używanymi w geografii).

W programie geografii zatwierdzonym do wstępnych wdrożeń (1976) projekt J. Flisa został uwzględniony tylko częściowo. W klasie IV przedwcześnie wprowadzono porządek przestrzenny (krajobrazy: nadmorski, pojezierny, równin Polski środkowej, wyżyn i górski), w klasie V zaś po astronomicznych i kartograficznych podstawach geografii zaplanowano różne krajobrazy strefowe i astrefowe oraz zupełnie zbyteczne syntezy regionalne poszczególnych kontynentów.

W najnowszej, zmodyfikowanej wersji programu nauczania geografii dla kl. V ośmioletniej szkoły ogólnokształcącej (1981) widoczny jest znaczny powrót do koncepcji J. Flisa.

Idea studiów przykładowych w nauczaniu geografii w kl. IV i V pełniejsze odzwierciedlenie znalazła w treści nowych podręczników geografii dla uczniów tych klas (J. Kądziołka 1978; S. Piskorz i S. Zajac 1979).

W podręczniku geografii dla kl. V powstałym w naszym Zakładzie (S. Piskorz, S. Zajac 1979)¹ na łączną ilość 77 rozdziałów 14 z nich ma układ według studiów przykładowych. Należą do nich: w tundrze eurazjatyckiej; W tajdze Jakucji; Na stepie eurazjatyckim; Krajobraz śródziemnomorski; Krajobraz wysokogórski; Wulkany i trzęsienia ziemi; Kanion Kolorado; Dorzecze Missisipi-farma hodowlana w stanie Wisconsin; Na pampie; Listy z Oceanii; Warunki życia ludzi poza kołem podbiegunowym; Wyprawy na Antarktydę i w Arktykę; Katastrofalne huragany; Katastrofalne powodzie; Susze i ich katastrofalne następstwa.

Zainteresowanych treścią tych studiów należy odesłać do opublikowanego podręcznika. Na tym miejscu zdecydowano się podać tylko przykłady „wejść” do tematów. Uczyniono to z racji dużych trudności występujących przy ich projektowaniu oraz z powodu kasacji niektórych „wejść” podczas prac adiustacyjnych.

W maszynopisie rozdziału pt. „W tajdze Jakucji” (s. 70) napisaliśmy m. in.: Podczas podróży lotniczej do Jakucji wywiązała się ożywiona dyskusja na temat roli rogów reniferów, najczęściej półdomowionych zwierząt tundry i tajgi. Jedni uważali, że łopatkowate rogi renów służą im do odgrzebywania paszy spod śniegu. Inni, powołując się na książkę W. Sieroszewskiego pt.

¹ Studia przykładowe stosujemy także w aktualnie opracowywanym podręczniku geografii dla kl. V ośmioletniej szkoły ogólnokształcącej.

12 lat w kraju Jakutów, mówili, że reny tracą rogi w zimie. Jak jest naprawdę, postanowiliśmy przekonać się naocznie. Łatwo zauważyć, że autorzy podręcznika zaprojektowali wejście poprzez konfrontację odmiennych poglądów występujących w literaturze na tę samą sprawę.

Heurystycznie opracowany rozdział podręcznika pt. „Krajobraz śródziemnomorski” (s. 83—84) zaczyna się od następującego dialogu: Do naszych portów często zawijają statki handlowe z ładunkiem „owoców południowych”. Znacie te owoce? Oczywiście, to przecież pomarańcze, cytryny, mandarynki, figi i migdały. Są one powszechnie uprawiane w krajach śródziemnomorskich. Zastanawialiście się kiedyś, dlaczego smaczne pomarańcze nie rosną w naszych sadach?... Dialog ten ma służyć pobudzeniu naturalnych zaciekawień uczniów w wieku lat 10—11.

W rozdziale pt. „Krajobraz wysokogórski” (s. 90) pobudzamy uczniów do umysłowej aktywności przez zapowiedź, że będziemy towarzyszyć jednej z wypraw wysokogórskich, oraz podanie wiarygodnych informacji nie dających się pozornie pogodzić z dotychczasowymi poglądami uczniów (temperatura powietrza... wynosi $+25^{\circ}\text{C}$... alpiniści... niosą w swoich plecakach bardzo ciepłe ubiory).

Na początku rozdziału pt. „Kanion Kolorado” (s. 138) wykorzystaliśmy ciekawy fragment geograficznej lektury uzupełniającej: Był rok 1540, kiedy hiszpański uczestnik wyprawy poszukiwaczy złota jako pierwszy biały człowiek zobaczył Wielki Kanion Kolorado. Swoje spostrzeżenia opisał następująco „... nagle skończyła się ziemia pod moimi stopami. Spojrzałem w dół i zobaczyłem przepaść tak głęboką, tak ogromną, że brakuje mi słów do jej opisania. W dole na dnie jaru lśniła barwna rzeka-Rio Colorado...”

Jeszcze inaczej staraliśmy się wzbudzić motyw poznawania krajobrazu Oceanii. W rozdziale pt. „Listy z Oceanii” (s. 163) napisaliśmy: Idąc za przykładem polskich podróżników Leonida Teligi i Krzysztofa Baranowskiego udałem się jachtem w samotną podróż dookoła świata. O takiej podróży marzyłem będąc jeszcze uczniem klasy piątej, w której teraz wy jesteście.

Po zilustrowaniu różnych prób pobudzania uczniów do umysłowej aktywności należy ukazać elementy studium przykładowego, metody jego opracowania oraz końcowe kroki uogólniające. Uczynimy to posługując się studium przykładowym S. Pichowicza (1974) poświęconym Stacji Hodowli Roślin Ogrodniczych w Igołomi. Jest to studium z zakresu geografii rolnictwa i obejmuje:

— położenie Stacji w stosunku do jednostek fizjograficznych, sieci rzecznej, jednostek administracyjnych i linii komunikacyjnych;

— szczegółowy analityczny opis gleb, zasiewów i hodowli poznawanej Stacji;

— zatrudnienie;

— związki Stacji z ludnością okolicznych wsi;

— historia i perspektywy rozwoju Stacji.

Do podstawowych metod użytych przy wykonywaniu studium należały:

— obserwacje terenowe i wywiady przeprowadzone w Igołomi (wykorzystywano wcześniej opracowany specjalny kwestionariusz),
— analiza dokumentacji i kroniki Stacji,
— studiowanie merytorycznej literatury naukowej dotyczącej geografii rolnictwa;

— krytyczna analiza zebranych materiałów,
— kartograficzne opracowanie użytkowania ziemi na Stacji,
— formułowanie uogólnień na drodze rozumowej.

Uogólnienia końcowe:

— Współczesne rolnictwo uspołecznione w Polsce i na świecie jest wytworem XX wieku. Jego powstanie wiąże się z przeobrażeniami polityczno-społecznymi w ostatnim 70-leciu, a szczególnie po drugiej wojnie światowej.

— W Polsce po drugiej wojnie światowej nastąpiło uspołecznienie części majątków obszarniczych i poniemieckich. Majątki te stały się załóżkami dużych gospodarstw państwowych i spółdzielczych. Cechują się one społeczną własnością środków produkcji (ziemia, maszyny itp.), dużymi rozmiarami, planową gospodarką uwzględniającą potrzeby ogólnokrajowe oraz możliwości i potrzeby lokalne.

— Gospodarstwa państwowe cechuje wysoka mechanizacja, wysoka produktywność i wysoki stopień towarowości oraz specjalizacja w wybranych działach produkcji.

— Państwowe gospodarstwa rolne pozytywnie oddziałują na okoliczne gospodarstwa indywidualne.

— Państwowe gospodarstwa rolne typu stacji doświadczalnych cechuje duże zainwestowanie w budynki gospodarcze, duży odsetek kwalifikowanych pracowników i bliskość placówek naukowych zajmujących się rolnictwem.

Studia przykładowe podobne do studium SHRO w Igołomi mogą być wykonywane zbiorowo, np. na zajęciach w grupie fakultatywnej lub indywidualnie, np. w ramach zawodów I stopnia na Olimpiadzie Geograficznej.

Na zakończenie rozważań o studiach przykładowych należy stwierdzić, że znakomite przykłady tematów studiów przykładowych oraz wskazówek metodycznych do ich opracowania ukazane są w wydanej niedawno pracy zbiorowej pt. *Olimpiada Geograficzna* (1979).

LITERATURA I ŹRÓDŁA

- BAILEY P., 1979. *Rozwój metodologii geograficznej*. [W:] *Przegląd zagranicznej literatury geograficznej. Metodyka nauczania geografii*, z. 1.
- CZEKAŃSKA M., 1975. VI Konferencja geografów Polski i RFN w Brunshwiku i Eschwege. „Geogr. w Szk.” R. 28, nr 1.
- DERBOLAV J., 1951. *Das „Exemplarische” im Bildungsraum des Gymnasiums*. Düsseldorf.
- DYLIKOWA A., FLIS J., WILCZYŃSKA M. M., 1979. *Olimpiada Geograficzna*. WSiP, Warszawa.
- ERNST E., 1979. *Cele nauczania geografii*. [W:] *Przegląd zagranicznej literatury geograficznej. Metodyka nauczania geografii*, z. 1.
- FLIS J., 1976. *Propozycja programu nauczania geografii w klasie IV i V dziesięcioletniej szkoły średniej*. Kopia maszynopisu przesłanego do Zespołu Przedmiotowego IPS w Warszawie.

- FLITNER W., 1954. *Grund- und Zeitfragen der Erziehung und Bildung*. Stuttgart.
- GARNETT A., 1957. *Nauczanie geografii w Wielkiej Brytanii*. „Geogr. w Szk.” R. 10, nr 6.
- HIRGT M., KETTERMANN G., 1973. *Problemy nauczania geografii w szkołach Niemieckiej Republiki Federalnej*. „Geogr. w Szk.” R. 26, nr 4.
- KĄDZIOLKA J., 1978. *Geografia 4*. Wyd. I. WSiP, Warszawa.
- KNÜBEL H., 1960. *Exemplarische Arbeiten im Erdkundeunterricht*. Braunschweig.
- KUPIŚWICZ Cz., 1973. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Wyd. I. PWN, Warszawa.
- LEŃ M., 1976. *Nauczanie o okręgach przemysłowych na przykładzie Konińskiego Okręgu Przemysłowego*. Maszynopis pracy magisterskiej wyk. pod kier. J. Flisa, przechowywany w Zakładzie Dydaktyki Geografii WSP, Kraków.
- New Movements in the Study and Teaching of Geography*, 1972. Edited by Norman Graves, London.
- OKOŃ W., 1975. *Słownik pedagogiczny*. PWN, Warszawa.
- OKOŃ W., 1976. *Podstawy wykształcenia ogólnego*. Wyd. III. WSiP, Warszawa.
- OKSIUTA M., 1977. *Szczegółowy dobór i układ treści do lekcji geografii w klasie V nt. W tundrze eurazjatyckiej. Na stepie eurazjatyckim*. Maszynopis pracy magisterskiej wyk. pod kier. S. Piskorza, przechowywany w Zakładzie Dydaktyki Geografii WSP, Kraków.
- O nauczaniu geografii UNESCO*, 1970. Tłum z jęz. ang. J. Barbag. PZWS, Warszawa.
- PICHOWICZ S., 1974. *Studium przykładowe w zakresie geografii rolnictwa na przykładzie Stacji Hodowli Roślin Ogrodniczych w Igołomi*. Maszynopis pracy dyplomowej wyk. pod kier. S. Piskorza, przechowywany w Zakładzie Dydaktyki Geografii WSP, Kraków.
- PISKORZ S., 1971. *Nauczanie problemowe w grupach na lekcjach geografii*. PZWS, Warszawa.
- PISKORZ S., 1979. *Dobór i układ treści w szkolnym podręczniku geografii*. Wyd. Nauk. WSP, Kraków.
- PISKORZ S., ZAJĄC S., 1979. *Geografia 5*. WSiP, Warszawa. *Program dziesięcioletniej szkoły średniej. Geografia*. 1976. WSiP, Warszawa.
- PRYSTROM J., 1977. *Szczegółowy dobór i układ treści do lekcji geografii w klasie piątej pt. Tajga. Oceania*. Maszynopis pracy magisterskiej wyk. pod kier. S. Piskorza, przechowywany w Zakładzie Dydaktyki Geografii WSP, Kraków.
- SCHEUERL H., 1958. *Die exemplarische Lehre*. Max Niemeyer Verlag, Tübingen.
- SPEHLING W., 1974. *Prądy dydaktyczne w Republice Federalnej Niemiec i ich wpływ na nauczanie geografii*. „Geogr. w Szk.” R. 27, nr 3.
- ŚLIWIŃSKA M., 1975. *Dwie propozycje*. Oświata i Wychowanie, wersja B, nr 1.
- WAGENSCHHEIN M., 1953. *Natur physikalisch gesehen*. Frankfurt.
- WAGENSCHHEIN M., 1954. *Das exemplarische Lehren als ein Weg zur Erneuerung der Höheren Schule*. Hamburg.
- WAGENSCHHEIN M., 1957. *Das exemplarische Lehren. Anwendung*.
- WENIGER E., 1949. *Neue Wege im Geschichtsunterricht*. Frankfurt.
- WOCKE M. F., 1979. *Siedem zasad w metodyce nauczania geografii*. [W:] *Przegląd zagranicznej literatury geograficznej, Metodyka nauczania geografii*, z. 1.
- WOŹNIAK J., 1977. *Szczegółowy dobór i układ treści do lekcji geografii w klasie V dziesięcioletniej szkoły ogólnokształcącej nt. klęsk żywiołowych*. Maszynopis pracy magisterskiej wyk. pod kier. S. Piskorza, przechowywany w Zakładzie Dydaktyki Geografii WSP, Kraków.
- Zmodyfikowana wersja programu nauczania geografii poprawiona zgodnie z uwagami Zespołu Przedmiotowego (11 II 1981 r.). Odbitka kserograficzna otrzymana z IPS w Warszawie.

SŁAWOMIR PISKORZ

EXEMPLARITÉ ET ÉTUDES D'EXEMPLES
DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE
(À BASE DE LECTURES ET DE RECHERCHES PERSONNELLES)

À base de lectures d'oeuvres allemandes, anglaises et polonaises et de recherches personnelles, l'auteur démontre le sens de l'introduction de l'exemplarité et des études d'exemples; il souligne leurs avantages et inconvénients, leurs ressemblances et différences. La deuxième partie de cet article

apporte des exemples d'emploi et quelques résultats découlant de l'introduction d'un contenu d'ordre exemplaire (études d'exemples) lors des leçons de géographie données à l'École Supérieure de Pédagogie de Cracovie.

Les principales conclusions sont les suivantes: l'exemplarité a beaucoup influencé la didactique et les stages pédagogiques en Allemagne Occidentale et en Grande Bretagne. L'enseignement exemplaire se rapportant aux programmes et aux manuels de géographie doit être considéré comme l'une des nombreuses possibilités d'exposer le contenu, par contre, par rapport aux leçons de géographie et aux travaux extra-scolaires, comme l'un des nombreux exemples de méthodes d'enseignement et d'éducation. Les résultats obtenus grâce à l'introduction des études exemplaires sont pour la plupart meilleurs que ceux obtenus par l'introduction de la méthode encyclopédique c'est-à-dire apport du contenu, surtout lorsqu'il s'agit des fins éducatives ou instructives. Les études d'exemples peuvent être utilisées avec succès aussi bien sous forme de travail collectif, individuel que travail de groupe, dans des conditions diverses: scolaires ou extra-scolaires. L'auteur recommande l'introduction de cette méthode surtout dans les petites classes, dans les grandes (classes terminales) et aussi au niveau des études supérieures.

СЛАВОМИР ПИСКОЖ

ЭКЗЕМПЛЯРИЗМ И ПРИМЕРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ В ОБУЧЕНИИ ГЕОГРАФИИ (НА ОСНОВАНИИ НАУЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ И СОБСТВЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ)

Автор на основании изучения доступной западногерманской, английской и польской научной литературы и на основании собственных исследований раскрыл сущность экзemplаризма и примерных исследований, их достоинства и недостатки, сходные и отличительные черты. Во второй части статьи приводятся примеры и результаты попыток применения экзemplарического расположения учебного материала (примерных исследований) в программах, в учебниках, на уроках географии и внеклассных занятиях, разработанных кафедрой методики преподавания географии в Высшей Педагогической Школе в Кракове. К самым важным обобщающим выводам необходимо отнести следующие заключения: экзemplаризм оказал большое влияние на дидактику и школьную практику в ФРГ и Великобритании. Экзemplарическое обучение (примерные исследования) по отношению к учебным программам и учебникам по географии следует понимать как один из многих заслуживающих внимания возможных способов распределения учебного материала, а по отношению к урокам географии и внеклассным занятиям нужно понимать как важный метод обучения и воспитания. Результаты обучения географии, полученные после применения метода примерных исследований, как правило, на много лучше, чем при энциклопедически-подающем способе обучения, что особенно сказывается при реализации образовательных и воспитательных целей. Примерные исследования можно применять с большим успехом как при групповой, совместной и индивидуальной организации, так и в условиях пленерных или камерных учебного процесса; особенно рекомендуется применять этот тип обучения на наиболее низком этапе (IV, V классы) и на более высоком этапе обучения (IV класс лицея, вуз).